

# 説明文指導と言語活動の充実についての試論

## —戦後経験主義教育期と現代の事例を比較して—

An Essay on the Expository Text Teaching

皆川 恵子\* 岩永 正史\*\*

MINAGAWA Keiko IWANAGA Masafumi

**要約**：2000年代の学力問題は、OECDの学力テストPISAの影響を強く受けている。国語科教育の分野では、PISA型読解力という言葉が生まれ、学習指導要領の改訂が行われて、「言語活動の充実」が打ち出された。しかし、戦後まもなく、経験主義の国語教育といわれた時代も、ある意味、言語活動が重視された時代であった。当時と今は、何が違うのか。試みに、昭和20年代と現在の小学校国語教科書から、説明文教材を2編ずつとりあげて比較した。その結果、昭和20年代では、学習が、言語生活全般へと拡散していくのに対し、現在は、論理的思考力や説明の力へと焦点化していくことをうかがい知ることができた。

**キーワード**：国語学力、経験主義、平成23年版教科書、説明文教材、「学習の手引」

## I 問題の所在と研究の目的

### 1 現代の学力問題—PISAテストと学習指導要領改訂を中心に—

佐藤(2009)によると、現代の学力低下の実態について最も説得力を持ったのは、PISA調査におけるランキングの低下であった。いわゆるPISAショックである。

PISAの結果から見えてくる日本の高校生の身に付けるべき学力として、論理的思考力や説明力が挙げられる。

PISA調査における3つのリテラシーのうち、国語科に関係のある「読解リテラシー」の2003年の結果について文部科学省(2005)によると、日本の子どもたちの正答率がOECD平均より5%以上低い問題は、「テキストの解釈」35.7%、「熟考・評価」14.3%であった。特に「熟考・評価」面において日本の高校生の学力に問題があるとされている。

岩永(2007, 2009)は、最近の学力調査から明らかになった国語学力の問題点を「文章のジャンルとしては文学教材より説明・論説文教材に、思考力としては論理的思考力に弱さがある」と指摘し、「こうした問題点の克服には、説明・論説文の指導内容の明確化やその系統性を明らかにすることが重要である」と述べている。

このような問題点を克服するために、平成20年版学習指導要領では国語科の内容の改善のために「言語活動の充実」や「学習の系統性」を重んじている。

「言語活動の充実」については、「特に、言葉を通して的確に理解し、論理的に思考し表現する能力、互いの立場や考えを尊重して言葉で伝え合う能力を育成すること(中略)を重視する」とし、論理的思考力や説明の力などの学力低下問題の解決のために、「観察・実験・レポートの作成、論述など知識・技能の活用を図る学習活動を発達段階に応じて充実させる」ことが大切で、「各教科等において、記録、要約、説明、論述といった学習活動」、すなわち「言語活動」が国語科を中心に教

\*教育学研究科教科教育専攻言語文化コース大学院生 \*\*言語文化教育講座

科を問わず重視されるようになり、多くの研究・実践が行われることとなった。

また、「学習の系統性の重視」については、次のように述べている。

国語科の指導内容は、系統的・段階的に上の学年につながっていくとともに、螺旋的・反復的に繰り返しながら学習し、能力の定着を図ることを基本としている。そのため、児童の実態に応じ、各領域の指導事項及び言語活動例、さらには〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕を関連付けながら、重点を置くべき指導内容を明確にし、その系統化を図っている。

以上のことをまとめると、論理的な思考力等の育成のためには言語活動が必要であり、またこの言語活動は、学習の内容とともに系統的であるべき、ということが言える。

この点について、田中（2012）は、「言語活動は、指導者が意図的・計画的に設定して行う学習活動である。その位置付けからすれば、いわゆる「活動あって学びなし」はありえない」と述べている。つまり、「言語活動」はただ行うだけではなく、学力を身に付けるための根拠が必要ということである。

実際に、書籍や雑誌などで「言語活動」を謳っているものは多い。しかし、その活動によって本来に学力が向上するという確かな根拠を示しているものは見られない。

以上のことから、現代の学力の課題として、論理的思考力や説明力の育成があり、その達成のためには説明・論説文教材の系統性の実態や、言語活動の成功の根拠を明らかにしなければならないことが分かる。

## 2 昭和 20 年代の国語科教育—学力低下の指摘から説明文の指導へ—

過去を振り返ってみると、「言語活動」が重視されていながら、学力の低下を招くという失敗の歴史が見受けられる。それが戦後まもなくの昭和 20 年代の教育である。ここでは、過去を振り返ることによって言語活動と系統性の課題を探る。

戦後、デューイらの「経験主義」が導入され、単元学習や言語活動が重視されることになった。これらは昭和 22・26 年版学習指導要領に反映され、戦後「新教育」と呼称された。しかし河野（2002）によると、「新教育」は学力を低下させる、学力をつけていない」という批判が、当時の学力調査を契機になされ、「学力とは何か、という議論に展開していった」という。この議論を「学力論争」あるいは「基礎学力論争」という。

「学力論争」において非常に大きな影響力を与えたものが昭和 31 年 6 月に行われた「第一回文部省全国学力調査」である。

この第一回学力調査の結果については中村（2011）が詳しい。その内容を以下にまとめておこう。

この調査では、「文を読む能力は、出題の要求基準に対して非常に劣っていた。とくに小・中学校において要点とかねらいを把握する能力、文脈を把握する能力がかけていた」ことが指摘された。

昭和 31 年度の第一回学力調査の報告書では、説明文における問題点の指摘は主に小学校 6 年生が対象になった説明文の問題（説明文⑦）に基づいて行われている。この「説明文⑦ 1 要旨」の正答率 26.9% のスコアが特に問題視されており、この結果から「読解において、正確、確実に読みぬく態度、能力が足りない」と診断されている。「低正答率のデータが「学力低下」を立証するデータとして機能し、しかも「非常に劣っていた」のが、実は読解であったことが明らか」になったとされ、「この動向は大きな流れとなり、「説明文ブーム」なる語によって語られるに至る」のである。

この調査において、「低正答率がそのまま学習指導における説明文への焦点化として直結してあらわれたこと」は注目に値するが、この結果によった論に「異論がある」、と中村（2011）は述べる。「読解」の問題は、小学校・中学校の学習者の実態を把握する目的に照らしたとき、再考の余地が十分にあった」ためである。

しかし、当時この第一回全国学力調査の結果から、説明的文章指導の改善への気運が高まって行っ

たことは事実であろう。

### 3 昭和 30 年代の国語科教育—説明的文章指導論の萌芽と思考力—

植山 (2005a、2005b、2005c) によると、昭和 31 年 (1956 年) 6 月に、第一回全国学力調査 (文部省) が行われ、同調査が昭和 33 年学習指導要領改訂の基礎資料の一つとなった。その結果では、説明的文章読解の能力に著しい低迷が見られ、説明的文章指導論の萌芽となったという。

昭和 30 年代の国語教育は、経験主義の反省から、学力向上のために基礎学力や系統性を重んじ、学力調査の結果から明らかになった問題を解決する方向で進んでいった。そして植山 (2005a、2005b、2005c) によると、「思考力育成のための説明的文章指導論の開始が戦後説明的文章指導論の生起という図式的な関係が成立することに」なったのである。

説明的文章指導で重要になる思考力育成にあたっては、植山 (2005a) は、「戦後アメリカから導入された教育理論の一端として思考力育成の動きが説明的文章指導論の胎胚に大きな影響を与えたことも推測」している。さらに、「理論的背景として教育心理学としてかなり提唱されていたことも大きな要因」となっており、「この思考力育成の教育的要求の側面も説明的文章指導論の胎胚に関わっているものと仮説的に考えることができ」、「思考力育成は、ほぼ同義語的扱いの用語として論理的思考力の方が浸透して」いったという。

植山 (2000) によると、戦後前期の「国語教育界における「思考 (力)」「論理的思考力」観」について、倉澤栄吉の論を引用した上で「昭和 31 年の段階で、読みの過程と思考活動との関係が重視されながら、ほぼ未解明であった状況が」あり、「意識」に着目している点が注目される」としている。

一方、昭和 30 年代の教育での「系統性」の重視は、説明的文章の指導論にも反映されている。しかし中村 (2012) は、昭和 30 年代の国語科の系統性について、「何をもって系統とするか」という根源的な問題があったとしている。

河野 (2013) は、「昭和 20 年代の経験主義国語教育に対する批判のひとつ」に「系統性の欠如」があるとし、それに対して、昭和 30 年代の教育においては「教育的系統」が目指されたが、実際には「日本語そのもの」(語法など) が系統性の基準となり、「何を」「どの順序で」教えるかということの規定していたのは、教科書であったと述べている。

このことについて、植山 (2005d) によれば、輿水実は「昭和 31 (1956) 年文部省全国学力調査の問題作成や (中略) 昭和 33 (1958) 年学習指導要領の読みの学力の系統作成に関わったと言え、戦後説明的文章指導論の萌芽期において輿水実は中心的な役割を果たしたと位置づけることができる。輿水の述べる説明的文章の系統性は、ほぼ昭和 33 (1958) 年学習指導要領の系統に近いものが出されており、「六年 批判的に読む」だけが昭和 33 年学習指導要領から消えている。

しかし、それでもなお系統性の根拠に課題を残している。植山 (2005d) は、「理論的な根拠が示す形で行われていない」うえに「説明的文章の読みの定義に関する記述がない」とも述べている。

中村 (2012) もまた、輿水実は、系統性の「枠組みを設定するための理論的根拠を言語学者や国語学者に求めることと、「すっきりした」分類の重要性を強調しながらも、これが「未発達段階」であることを自認している、としている。

### 4 研究の目的

以上をまとめると、昭和 20 年代の経験主義国語教育では、言語活動が行われていたにも関わらず基礎学力低下問題が、特に説明的文章の読解に問題があり、論理的な思考力を育成するという問題が生じ、それを改善するために昭和 30 年代の国語科教育では、系統主義が導入された。しかし学習内容の系統性・言語活動はともに、特にその成功のための“根拠”に研究の余地を残したまま行われていたと言える。

中村 (2012) は、「昭和 33 年版学習指導要領は、鶴田のいう「教育の現代化・系統学習期」に相

当するが、その後もコンセプトの変化があった一方で、具体的な記述については、現行の平成 20 年版まで「受け継がれている」といえるのではないだろうか」と述べている。事実、今もなお「(論理的) 思考力」の育成や学習の系統化が求められている。

このように、言語活動や系統性の根拠となる論は現代においても確定されているとは言い難い。そのため、本研究では、学力の現代的課題である「論理的思考力」と「説明の力」に関して、国語科教科書の内容の系統性と、それにまつわる言語活動のあり方について検討する。

## II 研究の方法：昭和 20 年代と現代の教科書説明文の比較・検討

現在、国語科の学力向上のために言語活動が重視されているが、昭和 20 年代の試みでは失敗しているという経緯がある。それを繰り返さないためにも、経験主義・言語活動主義失敗の要因を、現代的観点から戦後まもなくの昭和 20 年代の説明文教材の内容とそれに関わる言語活動から捉え直すことを試みる。

国語科教科書の説明文教材の系統性については、岩永 (2007、2009)、岩永・皆川 (2013) がある。ここでは、これらに則り、昭和 20 年代と現在の説明的文教材 4 例を取りあげて、その内容や系統性に加えて付随する言語活動(「学習の手引き」などと称される学習活動の指示)を比較・検討する。

### 1 調査対象

説明スキーマの発達に着目し、その系統的な学習が始まる低学年期の教材と説明スキーマの基本構造を獲得する 4 年生で学ぶ教材をとりあげた。

- ・昭和 26 年版「かぼちゃ」(2 年上)と平成 23 年版「いきもののあし」(1 年上)
- ・昭和 26 年版「京都」(4 年上)と平成 23 年版「むささびのひみつ」(4 年上)

いずれも学校図書。

### 2 分析の観点

岩永 (2007、2009) に則り、次の四つの観点から分析した。

- 説明行為の進行…説明がどのような要素によって行われているか。
- 論理的思考…説明する内容の正当性を保証するために、どのような論理が用いられているか。
- 言語表現…説明行為や論理的思考を支える表現形式はどのようなものか。
- 言語活動との関係…説明行為や論理的思考を獲得するにどのような言語活動が設定されているか。

## III 結果と考察

### 1 昭和 26 年版「かぼちゃ」(2 年上)と平成 23 年版「いきもののあし」(1 年上)

この 2 つの教材は、それぞれに児童が学ぶ初めての説明文教材である(表 1、2 参照)。説明スキーマの発達(このことは、説明の力の育成に関わる)のために有効な教材か否かを中心に見ていく。なお、「いきもののあし」については、岩永・皆川 (2013) の記述を適宜用いる。

「かぼちゃ」は、4 文、1 枚の絵から成る文章である。かぼちゃとりあげ、その葉、花、まきひげについて述べる、非常に短い文章である。

「いきもののあし」は、12 文、6 枚の写真から成る文章である。アヒル、ライオン、ダチョウをとりあげ、その足の特徴と機能を説明している。大きな写真と文章を合わせて読む絵本のような紙面構成であるところに入門期の教材の特徴が見出せる。

#### ①説明行為の進行

「かぼちゃ」は、かぼちゃの実ではなく「葉」を話題として登場させ、その後に「葉」「花」「まきひげ」

について説明している、事実列挙型の説明文である。開始部や終末部は存在しない。

「いきもののあし」は、「説明行為の最も基本的」な形である「問いと答え」の形が3回繰り返されて終わっており、文章全体をまとめるような終末部はない。この「問いと答え」の繰り返しによって、読み手が文章の展開に対する「気づき」を得ることがスキーマの形成に関わってくる。

### ②論理的思考

「かぼちゃ」は、「葉」と「花」の「高さ」の文単位の比較の把握が必要である。「けれども」で繋がれた文章の論展開にほとんど影響は見受けられない。

「いきもののあし」は、「なんのあし」－「あひる／らいおん／だちょうのあし」、という対応関係の把握や「だから」で結ばれた理由・帰結の把握が必要となる。

### ③言語表現

「かぼちゃ」は短い文が連続している文章である。その中で注目すべき表現は「けれども」（逆接）と「おもしろいのは（まきひげで）」のような「取り立て」である。この二語があることで「かぼちゃ」の「葉」「花」「まきひげ」の文が一つの文章として成立している。

「いきもののあし」もまた、全ての文が短く簡単な構文である。構文のうち、「問い」と「答え」の構文「これは～でしょう」（問い）と「これは～です」（答え）を「指導上押さえておく」ことが大切で、学習者の説明スキーマの獲得に関わってくる。

表1 「かぼちゃ」（昭和26年版学校図書2年上）

かぼちゃ
かぼちゃのはは、大きくて、平たいはです。同じたかさでいちめんにひろがっています。けれども、花は、かならずはよりもたかく出ています。おもしろいのはまきひげで、なにかにさわれば、ぜんまいのように、くるくるまきついてしまいます。

表2 「いきもののあし」（平成23年版学校図書1年上）

いきもののあし
これは、なんのあしでしょう。(写真省略)
これは、あひるのあしです。(写真省略)
あしのゆびのあいだには、みずかきがついています。
だから、みずのなかを、すいすいとおよぐことができます。
これは、なんのあしでしょう。(写真省略)
これは、らいおんのあしです。(写真省略)
あしのうらには、まるくてやわらかいものがついています。
だから、あしおとをたてずに、えものにそっとちかづくことができます。
(以下略)

### ④言語活動の指示

「かぼちゃ」には、学習活動として「てびき」が付属しており、「もんだい」の「1 みじかい文がいくつ出ていますか」と「2 一つ一つのみじかい文の、どこがうまいと思いますか」の二つの間がある。「1」は「文」そのものの、文法的な仕組みについて学ぶ活動である。対して、「2」は文の「うまさ」を批評する活動である。児童が「うまい」と思った文の箇所について学習を深める活動である。全体として、「文」そのものに対する習熟を目指した言語活動が組まれていると見るこ

とができよう。

「いきもののあし」には言語活動は設定されていない。

## 2 昭和 26 年版「京都」(4 年上) と平成 23 年版「むささびのひみつ」(4 年上)

この 2 つの教材は、4 年上の始めに近い方に収録されているため、同年齢・同時期の児童が学ぶ教材である。説明スキーマの発達から見て、4 年生は説明スキーマの基本的な構造の獲得が見られる時期である。なお、「むささびのひみつ」については、岩永・皆川(2013)の記述を適宜用いる。

表 3 「京都」(昭和 26 年版学校図書)の冒頭と末尾

---

京都
<p>もものせつくが終るころになると、京都の町々は、きゅうにいきいきとしてきます。大通りを、たくさんの遊らん客を乗せたバスが、つぎつぎと通りすぎていきます。(挿絵省略)</p> <p>わたしたちの家族や、お友だちも、春の一日を、あらし山へ花見にでかけます。</p> <p style="text-align: center;">(中略)</p> <p>むらさきにかすむ東山のなだらかさ。所々に高くそびえる寺のとう。きよくしずかなかも川の流れ。これらは、まことに京都らしいながめでしょう。</p> <p>それに、いかにも、ものやわらかなひびきをもっている京都ことばも、京都をたずねる人の心をひきます。</p> <p>また、この町では、京人形、・にしじのり・ゆうぜんぞめやきもの・むりものなど、美しい町にふさわしい美しいものがたくさん作りだされています。</p> <p>このように、京都は、ここに住む人々の生活と、まわりの風景とがよくとけあった、この上もない美しい都市といえるでしょう。</p>

---

表 4 「むささびのひみつ」(平成 23 年版学校図書 4 年上)の冒頭と末尾

---

京都
<p>森に日がくれるころ、木から木へと飛びうつるかげを見ることがあります。むささびです。むささびは、本州・九州・四国に生息する動物で、木から木へ、まるで飛ぶようにして移動します。</p> <p>どうしてむささびは、あんなに自由に木から木へ飛びうつることができるのでしょうか。</p> <p style="text-align: center;">(中略)</p> <p>昔は、山につづく神社の森などにふつうに見られたむささびですが、いつの間にかめずらしい動物になってしまいました。それは、人間の生活する場所が広がったために、森や木がへり、むささびが住む場所がへってしまったからです。</p> <p>わたしたちの生活も大事ですが、森の生き物たちのくらしも大切です。だから、自然の中にいる動物たちも安全にくらしていけるように、みんなで考えたいものです。</p>

---

「京都」は、39 文(歌 1) 8 枚の絵から成る文章である。具体物として「嵐山」や「清水寺の三重塔」、または「京都の町」そのものが示され、それを解説・説明し、筆者がそれにまつわる意見を述べる、というそれぞれのまとまり(大段落)が複数続き、最後にそれらをゆるやかにまとめる形で「このように、京都は、ここに住む人々の生活と、まわりの風景とがよくとけあった、この上もない美しい都市といえるでしょう」と筆者がまとめている教材である。

「むささびのひみつ」は、33 文、写真 2 枚、絵 2 枚から成る文章である。この教材は「あめんぼはにん者か」とともに、「文章の要点を読み取ろう」と題された単元に置かれた教材である。そのために、この「むささびのひみつ」で文章の組み立てをつかむことが必要になる。

### ①説明行為の進行

「京都」は冒頭の、三月の京都の町の観光客の様子を述べることで導入としており、その後、京都の町の特徴を表す三つの話題が大段落によって並び、最後に「京都は美しい都市」で終わる、という開始部・展開部・終末部が揃っている教材である。

展開部の大段落の一つ一つの中の説明行為の進行は、「嵐山」といった事例などの話題となるものを提示した後、その解説や筆者の意見が連なっていく展開となっている。

「むささびのひみつ」では、いきなり事例説明から入るのではなく、「どうしてむささびは、あんなに自由に木から木へ飛びうつることができるのでしょうか」といった問いを解明・解説する形で説明が行われ、最後に「自然の中にいる動物たちも安全に暮らしていけるよう、みんなで考えたい」といった主張を導くような、開始部・展開部・終末部が揃った、典型的な説明文教材である。

### ②論理的思考

「京都」は根拠と事例が一体化しているような、事実列挙型の説明文教材と言える。対して「むささび」は、解明・解説型である。4年生という時期から見ると、「京都」の要求する論理的思考はいささかもたりにくく感じられる。

しかし、論理を追っていくと、「京都」は「むささび」の論理構造との読み取りとはまた違った難しさが見られる。「京都」は、大段落ごとに話題が転換する。そして、その段落ごとに主張（意見）の内容が異なるのである。しかし、それにもかかわらず、それぞれの大段落の内容が、最終段落における筆者の主張（京都は美しい都市といえる）にかかってくるので、論理の展開が掴みにくい教材と言える。よって、文章の各段落の要点はつかめるものの、それを背後で支えている説明行為の一貫性がとらえにくく、説明スキーマの発達には繋がりにくいと考えられる。

「むささび」が要求する論理的思考のうち、注目すべきポイントは二点である。一つはむささびのひみつを解き明かす際の類推である。この時児童は、「うちわを使った実験」からは「まく」のはたらきを、「船の舵」からは「尾」のはたらきを類推して理解することが求められる。二つ目は、終末部に複雑な主張の構造が見られることである。「自然の中にいる動物たちも安全に暮らしていけるよう、みんなで考えたい」を筆者の主張とした場合、ここにはトウルミンの論証モデルが二重に用いられており、4年生には、論理構造の把握が難しいと考えられる。

### ③言語表現

「むささび」は問いによって解明・解説が進んでいくので、「問いかけ」は必要不可欠な要素である。対して「京都」に見られる「ご存知でしょうか」の問いは修辭的なものであり、話題の提示以上の意味はないようである。「問」の機能についてはあまり着目していないと考えられる。

「むささび」は、「実験してみましょう」などの文言で、読者に寄り添うような表現をしている。対して「京都」は、「～ています、～ていきます」などの表現で、対象物（嵐山、など）についての描写が現在進行形で、実況中継的な臨場感が感じられる文章だと言える。これは、児童に具体的なものとのかかわりをなるべく持たせようとしたためではないかと思われる。

「むささび」は経過の記述や接続語句を用いており、論の展開が追いやすが、「京都」は話題が唐突で先の展開が予測しにくい。

### ④言語活動との関係

言語活動については、「むささび」には、「あめんぼはにん者か」と抱き合わせる形で「学習のてびき」が設けられている。その中身は、「組み立てを（むささびとにんじゃで）比べる」もの、文章の「要点をまとめる」もの、「考えを発表する」ものがある。

対して、「京都」は、単元「美しい国」全体の学習活動の「てびき」が設けられており、その中身は「新しいかん字」「ことばのわけ」（語彙）「問題」である。「問題」の部分を見ると、三つの問題

の中で、「京都」に対応するのは「2 京都の小学生と知り合いになって、手紙をこうかんしたらどうですか。」である。

「むささび」は、「組立をくらべる」で文章の構造、特に解明・解説の仕組みについて学ばせる、という意識があり、「要点をまとめる」で、説明における理由・根拠の役割・大切さを学ばせる意識があると考えられる。こういったことから、教材自体を扱うだけでなく、そこから説明の構造・行為などについても一般化が見込める活動が設定されていると言える。

対して「京都」は、実質「手紙を書いてはどうか」のみである。これは、当時は生活文・言語を用いた生活自体が重視されていたため、それにそぐった言語活動が設定されたのではないだろうか。手紙をどのように書くか、という点で活動の幅があり、「京都」を読んだことがどのように反映される活動になるかについては、教師の力量も試されるのではないだろうか。

#### IV 全体的な考察と今後の展望

これまでの結果と考察をもとに、昭和 26 年版教科書と平成 23 年版教科書の内容と言語活動を比較した結果を、獲得させたい能力（論理的思考、説明の力）を中心に述べる。

昭和 26 年版と平成 23 年版のそれぞれの教材を比較した結果、全体的に昭和 26 年版よりも平成 23 年版の教科書の方が説明スキーマの発達が促される工夫があると言える。

昭和 26 年版の「かぼちゃ」は、かぼちゃという野菜の一部について情報を列挙する形でかぼちゃについての情報を児童が一方的に受け取るだけである。説明スキーマの発達は、岩永（1993）によると、「事実列挙のような形から開始部—展開部—終末部を備えた形へと精緻化する」ことから、一見問題ないようにも思えるが、「精緻化」に至るための補助手段がないということになる。ゆえに、説明スキーマの発達を促す入門教材としては、難があるといえよう。論理に関しても、「けれども」という逆接の表現を用いて比較を行っているため局所的には論理を用いていると言えるが、文章の展開のスキーマの構築に寄与するかどうかは疑わしいと言わざるを得ない。

また、同じく昭和 26 年版の「京都」についても同様のことが言える。「京都」は、「開始部—展開部—終末部」を備えた教材ではあるが、その展開は論理によるものというよりも、内容によるつながりで展開してゆく。これには当時の生活単元的な学習や、生活文などの影響があると考えられる。ゆえに、「京都」によって説明スキーマの獲得・発達を促すには、教師の工夫が必要な教材と言える。

これらに対して平成 23 年版の「いきものあし」では「説明行為の最も簡単な形」が繰り返されることから、説明行為への気づきが促され、それが説明スキーマ獲得への導入になると考えられる。しかし、この教材ではいきなり「これはなんのあしでしょう」という問いが唐突に提出されるため、説明の開始部に必要な他の要素の気づきには寄与しないと思われる。

「むささびのひみつ」は、説明文の構造を備えた典型的な教材である。その文章・論の展開の流れも、言語表現などにより明確であるため、説明行為への気づきも得やすいだろう。この教材の終末部には、少々高度な論理構造が見られるため、その点では取り扱いが難しくなり、児童の実態に合わせた指導が必要になってくるとと思われる。

教材と言語活動との関係を見ていくと、昭和 26 年版と平成 23 年版とでは、それぞれの時代の教育の潮流を反映したものとなっており、いささか有効性の根拠に疑問は残るものの、平成 23 年版の方が、教材内容と関わった能力（論理的思考、説明の力）の獲得では優位にあると思われる。

例えば「京都」では「手紙を書く」という活動があるが、この活動はただ自由に「手紙」を書くことで終わらせてしまっただけでは、言語活動が日常の言語生活全般へと拡散するおそれがあるだろう。その結果、教材との関連性が無視され、言語活動を設定する根拠が希薄な活動となることが予想さ

れる。

対して、例えば「むささびのひみつ」に見られる「組立をくらべる」「要点をまとめる」のような言語活動では、内容とその意図が明確になっているので、「京都」などの言語活動と比べるとより根拠をもって学力の向上をはかろうという意図が見られる。

以上のことから、現行の平成23年版教科書教材の方が、より有効であると言える。しかし、随所に見られる説明スキーマや論理への気づきなどを促す教材の“しかけ”に教師が配慮しなければ、現行の教科書の利点は生かせないと考えられる。前述のとおり、岩永（2001）は、通常の読みの指導にスキーマの発達を促す観点を加える「指導法の改善」こそ重要であるとしている。今後は、説明スキーマの構築に配慮した指導方法を改善・発展させ、また広めてゆくべきであろう。

本稿における検討は、わずか4例であったが、同じように「言語活動」を標榜していながら、多くの相違点を見出すことができた。国語学力の問題点や学習指導要領の改訂の節目ごとに、同様の比較・検討を行うことで、教材に込められた教科内容やその生かし方としてのいわゆる「学習の手引き」などの有効性が、より明らかになることが期待できる。

## 引用文献

- 植山俊宏 2000 戦後説明的文章指導論の展開（4）—学力観の変容を中心に— 中国四国教育学会 教育学研究紀要 46（2）
- 植山俊宏 2005a 戦後説明的文章指導論の胚胎（1）—文献に見るその動向を中心に— 全国大学国語教育学会発表要旨集 109
- 植山俊宏 2005b 戦後説明的文章指導論の胚胎（2）—読解指導論とその関係— 全国大学国語教育学会発表要旨集 109
- 植山俊宏 2005c 戦後説明的文章指導論の胚胎（3）—林四郎の基本的文型論を中心に— 全国大学国語教育学会発表要旨集 117
- 植山俊宏 2005d 戦後説明的文章指導論の展開（7）—萌芽期における輿水実— 中国四国教育学会 教育学研究紀要 51
- 岩永正史 1993 部分提示された説明文に対する児童の予測 読書科学 37
- 岩永正史 2001 「認知科学の応用」から「国語科教育の認知科学」へ 山梨大学教育人間科学部紀要 3（1）
- 岩永正史 2007 小学校説明文教材系統案作成の試み（1）～説明スキーマの発達とそれを支える表現力、論理的思考を観点として～ 山梨大学教育人間科学部紀要 9
- 岩永正史 2009 小学校説明文教材系統案作成の試み（2）～小学校国語教科書6年分の説明文教材の分析を通して～ 山梨大学教育人間科学部紀要 11
- 岩永正史・皆川恵子 2013 小学校説明文教材系統案作成の試み～説明スキーマの発達とそれを支える論理的思考力、表現力に着目して～ 全国大学国語教育学会発表要旨集 124
- 河野智文 2002 基礎学力とその保障：1950年代の資料をもとに 全国大学国語教育学会発表要旨集 103
- 河野智文 2013 昭和三十年前後の国語科における系統観 全国大学国語教育学会発表要旨集 124（発表資料含む）
- 輿水実 1934 『国語学力 その学年基準』 有朋堂
- 佐藤学 2009 『基礎学力を問う 21世紀日本の教育への展望』 東京大学学校教育高度化センター編 東京大学出版会
- 田中孝一 2012 「学習活動として価値ある言語活動を」『実践国語教育』 No.313 明治図書

- 中村敦雄 2011 昭和 31 年度文部省全国学力調査とその波及効果に関する検討 群馬大学教育学部  
紀要人文・社会科学編 60
- 中村敦雄 2012 昭和 33 年版学習指導要領における読むことの「系統」の検討 群馬大学教育実践  
研究 29
- 文部科学省 2005 読解力向上に関する指導資料—PISA 調査（読解力）の結果分析と改善の方向—  
文部科学省